

日 本 語 を 考 え る 学 習

夷 藤 保
高 見 よ 志 子
鈴 木 明

1. はじめに

言語教育の検討が唱えはじめられて久しい年月が経過しているが、まだ十分な認識がなされていないのが現実ではなかったろうか。昭和56年度から実施された学習指導要領（国語科）において、「言語事項」という新たな領域が、「表現」・「理解」の領域と同列に記載されている事実は、上記の現状認識にもとづくものと考えられる。従来、「ことばに関する事項」は、「聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと」の4領域に比して、基礎的なものと位置づけられながらも、実践の場ではいわば付属的な事柄として認識されている傾向にあったと考えられる。

また、言語教育は、読み方教育や作文教育の充実に比べて、いかなる領域があるのかという研究やその領域の指導にふさわしい教材の提示において今一步立遅れの感を免れない。あったにしても、知識としての理解や、読み方教育へのすりかえに陥る場面がある。私たちは言語教育をより正確に豊かなものにするために、さまざまな課題を克服して日々の実践にとりくまなければならないと思う。

2. テーマ及びその実践経過

56年度から「日本語を考える学習」というテーマにもとづいて研究及び実践を重ねてきた。言語教育としてとりあげるべき領域の見直し、私たち自身の国語学的素養の充実、授業の組み方の問題などを通して、日本語を指導することの難しさをますます痛感するとともに、日本語の世界がもつ広がりや深さに改めて気づいた次第である。

日頃、習慣や常識として扱ってきた「日本語」というものをここでもう一度客観的に見直すと意味の領域、語彙の領域、音声の領域、表記の領域、文法の領域にわたって、考える対象そのものとしての日本語が浮かびあがってくる。言語そのものへの興味がわいてくる。私たちは読むため、聞くため、あるいは話すために従属した形でことばを知るのではなく、ことばそのものの意味の広がりや法則性などさまざまな面を理解したいのである。そしてその指導のあり方は、ことばを知識として教えるのではなく、自ら考え、発見していくようなものでなくてはならない。そのためにも私たちは、生徒により楽しく日本語を考えさせるような良い教材の精選や適切な学習指導法を見出していく必要がある。

実践の経過は次のとおりである。それぞれの記録は本校の紀要に掲載してきた。

（※印は金沢大学「教科教育研究」に掲載。）

56年 教科書教材の言語事項の概観

1年 方言 類義語

2年 対義語 「ある」と「いる」の使い分け

3年 漢字とかなの使い分け

57年	1年	意味とは何か（辞書の意味と場面的意味・感情的意味）※	方言を考える
	2年	多義語 ※	慣用句
	3年	「ない」ということ（否定の意味）※	敬語
58年	1年	代名詞※	動詞
	2年	副詞※	助動詞
	3年	補助動詞	文の接続

授業の進め方としては、次の3点を基本にしようとして理解し合った。

- ① 独立単元を組んで、読解的な指導または読解の一部に組みこまれる形態を避ける。
- ② 教科書に密着せず、生徒に新鮮な資料を与えて学習意欲をよびおこす工夫をする。
- ③ 生徒自身が充分思考して日本語を分析できるような授業を工夫する。

以下は58年度に試みた学習記録である。今年度は文法分野の実践を主にとりくんでみた。未熟な点も多々あると思われるが、公表を機に批判を仰ぎ、会後の研究の糧にしたいと考えるものである。

実 践 例 ① （1年の授業から）

1. 題 材 動詞の活用

2. 目 標
- 動詞が一定のきまり（法則性）をもって語形変化（活用）することを考えさせる。
 - 動詞を活用させ、それぞれの種類（五段、上一段、下一段、カ行変格、サ行変格）に分けることができるようにする。

3. 指導の観点 用言の特色を「語形変化するもの」という性質にねらいを定め、動詞の語形変化（活用）について考えさせることを学習の第一の目的とする。

動詞は、一般的に「事物の動作・作用・存在をいう語である」と定義される。このような概念的な規定にはあまり深くふれないで、主として、動詞が他の語に接続したり、それ自身で終止したりする場合におこる語形変化（活用）を問題にしたいと思う。そして、語形変化（活用）の法則性に動詞の特色を見出したいと考える。

4. 指導計画（5時間扱い）

- (1)動詞の特色————— 1時間（本時）
- (2)活用形————— 1時間

(3)活用の種類 ————— 2 時間

(4)まとめ ————— 1 時間

5. 本時の学習

- (1) ねらい ○ 動詞の語尾の語形変化が一定のきまり（法則性）をもっていることに気づかせる。

(2) 学習展開

学 習 活 動	配時	予想される生徒の反応と教師の働きかけ																								
1. 体言と用言の違いについて話し合う。	5	・資料（カード）を見せて、ことばのなかまわけをし、分けた理由について考えさせる。 「どのような違いがあるだろうか。」																								
2. 動詞のみを取り上げ、どんなふう言語形変化するか考え、発表する。 (例) 「書く」 「話す」 「走る」など。	15	・用言（動詞、形容詞など）は語形変化することに留意させる。 ・二、三例をあげさせ、それらを参考にして、各自ノートに書かせる。 ・資料（カード）の中から、好きな動詞をあげさせるとよいと思う。 ・次の学習を考慮して、五段活用の動詞に限定すればよいだろう。 ・接続語、終止に留意させる。 (例) <table><tr><td>書かない</td><td>話さない</td><td>走らない</td></tr><tr><td>書きます</td><td>話します</td><td>走ります</td></tr><tr><td>書くとき</td><td>話すとき</td><td>走るとき</td></tr><tr><td>書けば</td><td>話せば</td><td>走れば</td></tr><tr><td>書こう</td><td>話そう</td><td>走ろう</td></tr><tr><td>(書いた)</td><td>(話した)</td><td>(走った)</td></tr><tr><td>書く。</td><td>話す。</td><td>走る。</td></tr><tr><td>書け。</td><td>話せ。</td><td>走れ。</td></tr></table>	書かない	話さない	走らない	書きます	話します	走ります	書くとき	話すとき	走るとき	書けば	話せば	走れば	書こう	話そう	走ろう	(書いた)	(話した)	(走った)	書く。	話す。	走る。	書け。	話せ。	走れ。
書かない	話さない	走らない																								
書きます	話します	走ります																								
書くとき	話すとき	走るとき																								
書けば	話せば	走れば																								
書こう	話そう	走ろう																								
(書いた)	(話した)	(走った)																								
書く。	話す。	走る。																								
書け。	話せ。	走れ。																								
3. 共通するものを見つける。	20																									
これらのことばで、共通するものはないだろうか。																										
(1)接続することば。 (ない、ます、とき、ば etc.) (2)語 尾 (か、き、く、け、こ) (さ、し、す、せ、そ) (ら、り、る、れ、ろ)		・まず、共通する部分を見つけさせる。 ・おそらく、接続することばに目が向けられてくると思われる。 ・語尾の変化が五十音図に関係するのではないかということに留意させる。 (見つけにくいときには、動詞である部分をはっきりさせ、語幹と語尾（変化しない部分と変化する部分）について考えさせる。)																								

4. まとめをする。	8	<ul style="list-style-type: none"> ・動詞の語形変化（活用）のとき、共通して接続することばがある。 ・動詞の語形変化（活用）は、五十音図に関係して変化する。
5. 次時について。	2	<ul style="list-style-type: none"> ・活用形（未然形、連用形、終止形、連体形、仮定形、命令形）について。

(3) 資 料 (カード)

① 空、花、 風、本、 先生、山、 川	② 太郎、中、 村、白、 金、山、 沢	③ 彼女、彼、 わたし、 きみ	④ これ、あ、 そこ、ち、 ら	⑤ 話す、走、 書く、行、 く	⑥ 遠い、高、 強い、長、 い
---------------------------------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. 学 習 記 録

○ カード（資料）をかかげておく。

T₁ 体言と用言には、どのような違いがあるだろう。

P₁ 体言は主語となることができし、用言は述語となることができし。

P₂ 体言は「もの」、「ひと」などを表すことばで、用言は「動作」や「ようす」を表すことばだと思います。

（しばらく意見がでてこない。）

T₂ もっとほかに、体言と用言の違いは考えられないだろうか。

P₃ 体言は活用しないが用言は活用することばです。

T 「活用する」ということは、どういうことをいうのかな。

P₃ 体言の方が活用しないということは、ちょっと言いにくいんだけど、用言の方で言えば、たとえば、「行く」ということばの場合では、

行かない
行きます
行く
行くとき
行けば
行け

というふうに、ことばが変わることを言うのだと思う。

（動詞の活用について、少し知っているようだ。）

P₄ でも、体言の方でもそんなふうに言うことができるのではないかと思うのだけど、……。

例えば、「わたしは」、「彼が」、「こちらに」というように、それぞれのことばのあとに「は」、「が」、「に」などをつけるといろいろな形に変わると思うけど、どうなんですか。

うか。

(全員、はたと困惑する。)

P3 しかし、ここで言われている「は」、「が」、「に」などは別の言葉というか、別の品詞だと思います。そして、「行く」の場合には、「行」はそのままだけど、「く」の方が「か」とか「き」とか「け」とかに変わっているので、やっぱり違うと思います。

T3 とても大切な問題ですね。今、P3君が言ったように、「は」、「が」、「に」などのことばは別の言葉ですね。これらの言葉についてはあとで勉強しますが、助詞という品詞のことばです。

(「ない」、「ます」などの接続することばについての意見が出てきていないので、このあたりで、「語形変化」について学習しておいた方が良くと判断して、そちらの方に目を向けさせることにする。)

ところで、「行く」ということばの変化のところでも、別のことばの部分はないだろうか。

P5 「行くとき」の「とき」がそうだと思います。

P6 「行けば」の「ば」もそうだと思います。

T4 そうすると、「行く」ということばが変化するというのは、どういうことになると思いますか。

P7 「行く」の「行」の部分は変わらないが、「く」とか「け」という部分が変わっていると思います。

P8 でも、「行く」と「行け」とは別のことばではないのでしょうか。

P9 「行け」は他の人に命令的に使うことばだし、「行く」は自分で使うことばだから、使い方がちがうだけで、基本的には同じだと思います。

P10 たとえば、「行かない」を辞書でひくときなどは、「行く」でひくことになるから、やはり「行く」ということばと同じだと思います。

P4 内容的というか、意味的にはちがうと思うけど、やはり「行く」ということばがもとなると思います。

T5 例えば、「行く」ということばが変わったというならば、どこまでが「行く」ということばの変ったもので、あとは別のことばになるのだろうか。他の動詞も変化させて、比較してみよう。

(ノートにそれぞれ書かせて、比べさせてみる。)

◎ノート例

行かない	話さない	走らない
行きます	話します	走ります
行く。	話す。	走る。
行くとき	話すとき	走るとき
行けば	話せば	走れば
行け。	話せ。	走れ。
行った	話した	走った
行こう	話そう	走ろう

T6 こうしてみると、共通することばがあるね。

P11 「ない」、「ます」、「とき」、「ば」、「た」がそうです。

T7 全部に共通しているこれらのことばは、別のことばだということになりますね。そうすると、これらの言葉以外が動詞の部分ということになりますね。

動詞の変化する部分を見て、何か気のつくことがないだろうか。

P12 「行く」の場合だと、「か、き、く、け、こ」だし、「話す」の場合だと、「さ、し、す、せ、そ」と変化しています。

P13 「走る」は「ら、り、る、れ、ろ」です。

P14 何かみんな同じようになっているみたいな感じがする。

T8 「あ、い、う、え、お」とか「か、き、く、け、こ」などを図表にしたものを何と言いましたか。

P15 五十音図です。

T9 そうすると、動詞の語形変化は、五十音図に関係すると考えることができますね。

その他の動詞もみんなそうだろうか。次の時間にためしてみよう。

では、今日勉強したことをノートにまとめておいてください。

(1) 動詞は、「ない、ます、とき、ば、た」のように、共通した言葉に接続したり、そのまま言い切りの形をとって語形変化する。

(2) 動詞は、五十音図に関係した形で語形変化する。

7. 授業の反省

教師主導型のやや強引な授業形態になってしまったようである。原因はいろいろ考えられるだろうが、特に導入部の体言と用言の違いを考えると、もっと広く形容詞の事例なども取り入れて、用言の特色が語形変化にあるということに目を向けさせたかったのが、いきなり動詞の活用が出てきたので、あわててしまったようだ。

しかし、生徒には、語形変化（活用）ということが、どのようなことを意味するのか、また動詞の語形変化（活用）の特色はどんな点にあるのかということについては、だいたい理解されていたように思われる。

語幹と語尾については、次時の活用形のところでふれることができると考え、本時で予定をしていたが、あえてふれることをしなかった。

思考の流れとしてはだいたい予想通りの感じであったが、ゆっくり考えさせることにに関しては不十分な結果に終わったようで、残念に思っている。

実践例 ② (2年の授業から)

単 元 名 助動詞の学習

- 目 標**
- 助動詞が主体的表現をになう単語であるという認識をもたせる。
 - 助動詞に関する知識を与えるのではなく、生徒みずからの思考力を働かせることによって日本語への興味と関心をもたせる。
 - 活用や使い分けの法則性を自ら探っていく態度を養わせる。

- 指導の観点**
- (1) 文法イコール暗記ではなく、ことばの世界が法則と秩序をもった世界であることを認識し、日本語の法則性や使い分けを自ら説明できる人にならなければならない。覚える文法学習ではなく、考える文法学習にしようという目標を、常に基盤にすえて授業をすすめたい。
 - (2) 教科書や文法読本に整理されていることがらの理解にのみ陥るのではなく、生徒自身の生活の中から生きた用例を導き出し、自ら考え、比較し、分析する過程を中心にした授業にしたい。その中から発見するのは楽しく興味深いものである。
 - (3) 生徒の思考を重視するとはいえ、学習のねらいに沿った思考を深めさせるには、どのような資料をどの時点で与えるか、どこまでを教師が指導し、どこから生徒に考えさせるかということを見きわめて授業を組んでいきたい。

指導計画	(1) 助動詞とはどんな単語をさすか、その大体を理解する。	1 時間
	(2) 文の格関係に関する助動詞（せる・させる、れる・られる）	2 時間
	(3) たい・たがるの使い分け	1 時間
	(4) 肯定判断の助動詞（だ、です・だろう・らしい・ようだなど）	2 時間
	〃 （ようだのさまざま）	1 時間
	(5) 否定判断の助動詞	1 時間
	(6) その他	1 時間
		計 9 時間

学習の展開例（その1）助動詞とはどんな単語か……………1時間扱い

学 習 活 動	教師の働きかけ・予想される生徒の反応
1. 学習の目あてをつかむ。 2. 提示された文の意味の違いについて考える。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> ○ 雪が降る。 (ア) 雪が降るそうだ。 (イ) 雪は降るまい。 </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・ことば（日本語）について考える時間である。 ・ノートに書き写し、○印の文と比較しながら、意味の違いを(ア)～(オ)の文の下に書き込む。 (ア) まだ降ってはいない。人から聞いた内容・情報。 (イ) 予想。自分で判断。確信的な予想。

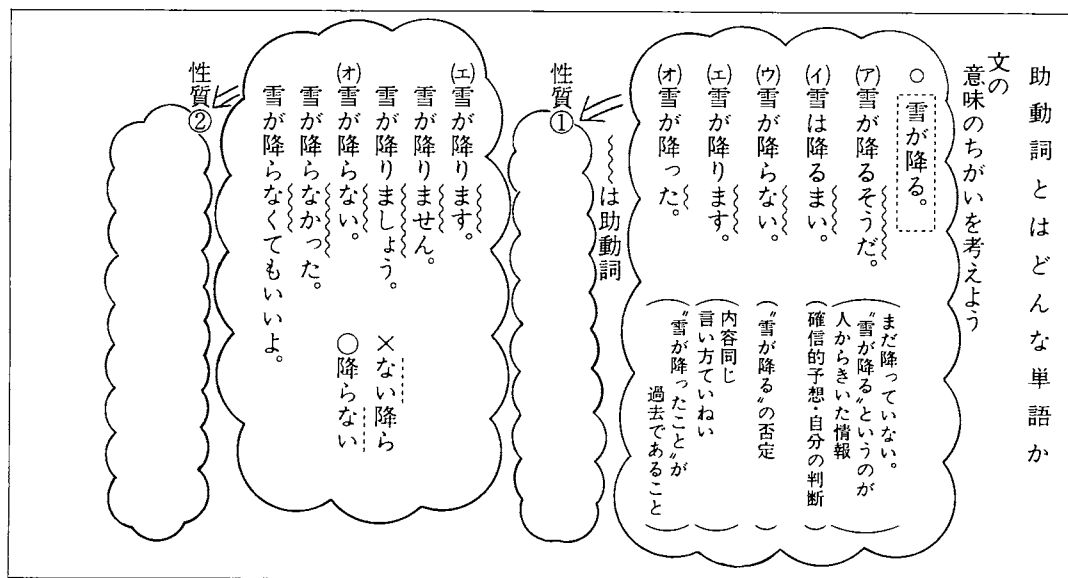
- (ウ) 雪が降らない。
(エ) 雪が降ります。
(オ) 雪が降った。

3. 差異が生ずるのは、どの単語によるのかを考える。
4. 助動詞という用語を知る。
5. 活用する単語かどうか調べる。
文節の頭に位置できるか調べる。
6. 助動詞の性質についてわかったことをノートにまとめる。

- (ウ) “雪が降る。”の否定。
(エ) 同じ意味内容だが、言い方がていねい。
(オ) 雪の降ったことが過去であること。

- ・ そうだ まい ない ます た によって文の意味が決定する。
- ・ ここで初めて“助動詞、”という用語を与え、本時のテーマを板書する。
- ・ 例文(ウ)(エ)をとりあげて、形が変化するかどうか調べる。
(イ)の例の場合を例外としておく。
- ・ 3からわかること……文に話者の判断を付加える。
5からわかること……活用する付属語である。

本時終了時の板書



生徒のノート記入例 (板書の空欄の部分をどのように自分でまとめたか。)

- 性質 ①……~~~~~の単語で文の意味にちがいがでてくる。
助動詞とは文に意味をつけくわえる働きがある。
- 性質 ②……助動詞は活用する。
必ず上の言葉と組み合わせて意味や働きが出てくる。

授業の反省

上記の板書とノート記入例で、一時間の授業のあらましが、大体表われている。板書は教師の働きかけと生徒の反応（思考）にもとづいて、構成されたものであるが、タイトルの「助動詞とはどんな単語か」は、1時間の導入部に記されたものではなく、終結部で“今日みんなで学習したことは、”といった形で、まとめたものである。

助動詞という単語を、生徒はともすれば、その名称から連想して、“動詞を助ける単語、とか、“動詞に付いて動詞にさまざまな意味を与える単語、”というとらえ方をする。が、しかし、これは受身・使役・可能表現の、れる（られる）・せる（させる）などについてはそう言えるのであって、話者の認識のあり方、つまり、判断の表現を表わす助動詞には妥当でない。

したがって、(ア)～(オ)の文例を「雪が降る」という文との比較から、文の意味の差異に注目させたわけである。「降る」という動詞との比較ではない。(ア)～(オ)の文例の下の（ ）内が、生徒の分析をかなり忠実に記入したものである。“文のちがいが、が念頭にあるために、動詞にこだわることなく考えていることがわかる。話者の判断や意図を示す単語というとらえ方をさせる意味ではノート記入例を見てもわかるように、うまくいったと思う。

ただ、(ア)～(オ)にはれる（られる）せる（させる）等を意識的に省いているのであって、話者の判断や意図ということをあまりに強調すると、助動詞を一面的にとらえたことになるうらみが残る。漠然とした表現ではあるが“文の意味のちがいが、くらいが妥当であろう。時間を追うて、個々の助動詞を詳しく学習する中で、助動詞そのものの多面的性格が理解されてくると思われる。

学習の展開例（その2）希望の助動詞「たい」「たがる」の使い分け……1時間扱い

学 習 活 動	教師の働きかけや予想される生徒の反応
1. 学習のめあてをつかむ。	・ 希望の意味を表わす「たい」「たがる」の使い分け・接続のしかた・活用の特徴を調べる。
2. ～たい・～たがるの例文からその共通点や相違点を調べる。	・ ノートにそれぞれ二文ずつ短文を作らせる。 ・ 作った文を黒板に発表（3名ずつ）させ、気づいたことを言わせる。 ・ 共通点…動詞の連用形から接続していることがわかる。 使い分け… <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> たい → 希望する主体が一人称のとき たがる → 希望していることを客観的に表現するとき </div> </div>
3. 活用のちがいについて調べる。	・ 準備したプリントに書き込むことによって、活用の特徴を理解させる。 <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> ～たい ……形容詞型の活用 ～たがる ……動詞型の活用 </div> </div>
4. 理解したことをノートに書く。	・ 2を中心にまとめさせる。 ・ 書いたノートを発表し、思いちがいがいがないか確認する。

授業の記録

T 今日は希望の助動詞といわれる「～たい・～たがる」について勉強します。自分のノートに、それぞれ2つずつ文を作ってみてください。君たちのあげる例文をいくつか並べることで法則を見つけ出していきましょう。

(ノート作業後、発表する。順次板書するが、「あいつはどうも眠たいらしい。」などのように助動詞と認められないものは、その理由にふれて除外していく。
下記の6つの文を全体の資料として提示し、考えさせることにする。)

1. ぼくは その本が 読みたい。
2. 私は アイスクリームが 食べたい。
3. 彼女は ネコを 飼いたい。
4. 弟が その木に 登りたがる。
5. 彼女が 家に 帰りたがる。
6. 遊園地に行きたがる子供。

(3.は問題を含む文であるが後でそのことを発見させるために、あえて除外せずにおいた。)

T それでは、この中からわかること、なにか共通するような点を見つけてください。

P 読み、食べ、飼い、というふうにどれも動詞の連用形についています。(受身の助動詞の学習で調べた方法が生かされ、すぐに見つけることができた。)

P “たがる。”の方も連用形について希望している意味を表わしています。

T そう。このことをまずノートに書きとめましょう。

P (例文の動詞の部分にサイドラインをつけて、共通点を記入する)

T 次に、希望の助動詞「たい」と「たがる」はどのように使い分けられていると思いますか。

P 「たい」というのは、自分がそう希望したとき使われて、はっきりしている状態なのです。それに対して「たがる。」の方は、情報から予想・推測している。

P 「たい」は、本人(話し手)の希望を言っているし、「たがる」の方は、話し手から見た相手、第三者の希望を伝えるとき使われる。

P 「たがる」の方は、希望している情景やようすを表わす時に使います。

P 先生、3の文「彼女はネコを飼いたい。」というのは、あんまりしっくりこないのでは？

T 他の人もそう思うの？ どうして？

P 「たい」は、話し手本人の気持ちも表わす助動詞です。3の場合、話し手が別にいて、彼女が話し手ではないからです。

P でも、「彼女はネコを飼いたいと思っている。」という言い方もできるよ。(――部を板書)

T どう考えますか。「彼女はネコを飼いたかった。」という文もあります。

P (沈黙)

P 話し手というより、その場合、彼女の希望する心そのものを表わしているのだと思います。

T 君はどこへ行きたいのかというふうに、二人称の時にも使えますね。

そうすると、「話し手。」というよりも、どんなことばで表わせばいいのでしょうか。

P 主語になっている人。

T そういうことになりますね。

一方の「たがる」はどうですか。一人称(話し手自身)には絶対使えませんか。

- P (しばらく考えている。使える例がないかどうか考えている。)
- T Pさん、何か思いあたったようですね。
- P 「たがる」というのは、例えば過去の自分を外側から表現する時に使えるのでは？
- T いい点に気がつきました。わかりやすいように例文をあげてみてください。
- P はい。『あの時、わたしはひどく家へ帰りたかった。』(――部を板書)
- T このように、外側から見て、その人のようすを表わすとき(自分でもよい)に、「たがる」を使うのですね。
- では、ここまでのことをノートにまとめなさい。(活用についての記録は省略)

生徒のノートより

～ た い	～ た が る
心の様子。 自分自身の希望 心の内側を表わす。 はっきりしている本人の希望	希望している情景・様子を表わす。 第三者的 1人称(話し手自身)には絶対使わないが 過去の自分を外側から見るときは使える。 客観的に見るとき

授業の反省

生徒はものを対比してその差異を調べることが好きだ。自分自身が文をいくつか作り、その中から今まで気づいてみようとしなかった差異や法則性を見出すおもしろさやよろこび。この時間は、一口に「希望の助動詞」と分類されているものについて詳しく調べてみた結果、深いところまでその使い分けの法則性を見出したのである。

ちなみに、生徒に副読本として持たせてある、教科書(光村)準拠の「口語文法」には、これについての解説が下記のようにある。

ぼくは、ほんとの空が見たい。(話し手の希望)
弟は、ほんとの空を見たがる。(話し手以外の者の希望)

しかし、実際の授業では、上記の()内の分析以上のものが、生徒の中から出てきたのである。

なお「たがる」は、語構成を探っていくと「たい+がる」と考えられている。うれしい→うれしがる、寒い→寒がる、のように、外面の様子を表わす接尾語「～がる」が希望の「～たい」に付加されて、一語としてあつかわれていることまでは、生徒間の話し合いの中で、出てはこなかった。

これについてもう一步考えさせれば、形容詞の動詞化という方向ですっきりと整理されたと思われる。

学習の展開例（その３）判断の表現と助動詞……… 4 時間扱い

ことばには、自分の外にあるモノゴトを示すもの（概念・客体的表現）と、その時の自分の心の内に生じた気持ちや自分の立場を示すものの二種がある。助動詞が後者であるということは、助動詞の導入の授業（第１時）に、おおよそ把握させてある。が、判断の助動詞に、もっともわかりやすい形で表われると思われるので、心の中でどう認めたのか、それがどう表われるのかという点を重視して指導したい。

提示した材料をどう判断し、どう表現するか、生徒ひとりひとりの具体的表現をベースに、さまざまな肯定判断の助動詞をまず挙げることで、それから、まとまりごとに意味や用法を考えさせたい。

各時間、生徒の身近な素材・シンプルでわかりやすい用例・対比しつつ法則を発見しやすい用例の３点に工夫していきたい。

活用については、接続することばがすでに記入された表を与えておき、自分で書き込むことでその形の変化を確認できるようにしたい。

指導のテーマと時間は次のとおり。

- (1) 判断表現のさまざま・断定の助動詞 (1 時間)
- (2) “だろう・らしい”の使い分け。 (1 時間)
- (3) “ようだ”のさまざま。 (1 時間)
- (4) 否定 “ない”を考えよう。 (1 時間)

１．判断の表現と助動詞

学 習 活 動	教師の働きかけと予想される生徒の反応
1. 学習のめあてをつかむ。	・モノゴトやコトガラを判断するとき、どんな表現をしどんな助動詞が使われるのだろうか。
2. 絵をもとに さまざまな表現 をしてみる。	・赤ちゃんと呼ぶのに異義はない……はっきり認める場合 <ul style="list-style-type: none">a 赤ちゃん。b 赤ちゃん だ。c 赤ちゃん です。(d 赤ちゃん である。 ～にちがいない。) ・はっきり自信はないが「男の子」と判断する場合 <ul style="list-style-type: none">e 男の子 だろう。f 男の子 らしい。g 男の子 のようだ。h 男の子 みたいだ。i 男の子 でしょう。 ・だ・です・だろう・らしい・ようだ などは、話し手の認め方を示す助動詞である。



<p>3. 断定の助動詞（だ・です）についてそのちがいや接続のしかたを調べる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「です」はていねいな表現である。 ・「だ・です」が文（コトガラ）を断定するときはどうなるのだろう。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>明日から大雪になる。</p> <p>——→ 明日から大雪になる の（ん）だ。</p> <p>——→ 明日から大雪になる の（ん）です。</p> </div>
<p>4. わかったことのまとめをする。 （ノート）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・モノゴト（体言）とコトガラ（文）の断定表現を比較しよう。 「だ・です」をつけなくても断定表現だ・です（助動詞）は断定をはっきり示す。 文を断定するときは 助詞「の（ん）」が入る。
<p>5. 活用を調べる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントに書き込んで、わかったことを発表する。 <p>だ……………形容動詞型</p> <p>です……………でしよ・でし・です</p>

授業の記録

T これは何ですか。 絵にかかれているものは？

P_{たち} 赤ちゃん……………赤ちゃんだ……………赤ちゃんです。

T 赤ちゃん以外の答えを持っている人はいないのですか。そうすると、みんなははっきりとこれが赤ちゃんだということを認めたことになりますね。

（赤ちゃん・赤ちゃんだ・赤ちゃんです の三体を板書）

では、今、この赤ちゃんを「男の子」と認めることについて、表現するとしたら、どうなりますか。 ……さっきのようにはっきり認めることができない場合です。

P_{たち} 男の子らしい ……男の子かもしれない……………男の子だろう。

……………男の子のようだ……………男の子みたいだ。 （すべて板書）

T （板書をさしつつ）これらの文を、モノゴトを表わしている単語と、それを心の中でどう認めたかを表わしている単語とに分けるとどうなりますか。

P₁ 認め方は だ・です・らしい・だろう・みたいだ・ようだ などです。

T （サイドラインして）これらは認め方のちがい、認め方の変化によって変わるのです。ところで、何か？ときかれて「赤ちゃん」と答えた場合は、認め方を示す助動詞が省略された表現と言うことができます。

二つの大きなグループで、はっきり認める方を“断定、”といいます。今日は断定の方だけについて勉強しましょう。

“赤ちゃんだ。”と“赤ちゃんです。”を比べてみると、どこがちがうのですか。

P₂ ていねいさ。

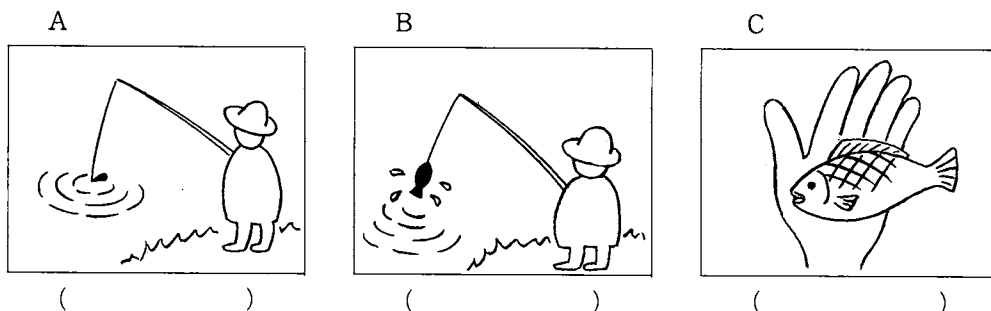
T そうです。ていねいさが加わった助動詞です。

今、赤ちゃんというモノゴト（名詞）の場合を考えましたが「彼は明日帰ってくる」という

2. “だろう”と“らしい”の使い分け——

授業の記録

- T (テーマを板書後) 5分間、グループで検討してみなさい。例文をとりあげながら話し合いなさい。(4人グループで話し合う)
- P “らしい”は他からの情報をもとに判断しているけれど“だろう”は情報がなくても判断する。
- P 自分のもっている確率・考え方が、かなり確実なときに“らしい”を使う。
- P “だろう”は自分だけで判断するけれど、“らしい”は人から聞いたり自分の見たりしたことから判断する。
- T (生徒の分析を確認する意味で) 絵を三枚用意しました。釣りの好きな〇〇先生だと思ってよろしい。この絵に、フナだ・フナらしい(な)・フナだろう(な)と、入れてみたいと思います。



P (全員) A フナだろう(な) B フナらしい(な) C フナだ。

T では次にこんな場合はどうですか。

(何かが入っている袋を考える材料として取り上げる。)

T 何かが入っています。全然わかりません。あなたの心の中を表わしてみてください。

P_{たち} 何やろ。 何だろう。 何だろうか。

T (ヒント₁) 丸いものです。固いです。表面がぶつぶつしています。

P ボール、ボールらしい。

T 黄色いもの(ヒント₂) P (………)

T 食べられますよ。酸っぱい。 P_{たち} みかん。ハッサクだ。

T (以上の心の動きを以下のように整理する。)

a “らしい”は疑問詞に結びつかないが、“だろう”は結びつく。

b 情報・ヒント・根拠の有無や量によって“だろう”から“らしい”に判断が変化。

c “みたいだ”、“ようだ”は“らしい”の仲間に入る。

授業の反省

かなり楽しく学習ができた。意味のちがい、用法のちがいを考える中で、話し手の判断でことばが使い分けられていること、すなわち、話者の主体的表現であることが理解できたと思われる。

〈注〉“だろう”は断定“だ”に推量“う”が接続したものであるが、一語として扱った。

使い分けの学習後に、その成り立ちを指摘しておくにとどめた。

実践例 ③ (2年の授業から)

1. 題材 「文の接続関係」を考える。

2. 目標
- さまざまな文の接続関係を自分で分類することができる。
 - 実際の文章を通して、文の接続関係を理解することができる。

3. 指導の観点 文と文のつながりを考える際、「接続詞」にのみ注目して、そのつながり方を理解しようとする傾向が強い。しかし、実際の文章においては、接続詞を使わずに、文の前後関係を示す場合が多く見られる。また、接続詞の分類が「文の接続関係の分類」に、そのまま適用できるとも限らない。

それゆえ、まずは「接続詞の分類」を手がかりにして、「文の接続関係の分類」を自分なりに考え、そして整理してみる必要がある。その際には基本的な二つの文（意味の上でつながりをもつ二つの文）をいくつか挙げて、それらの共通点や相違点に注目して、分類するよう心がけさせたい。自分なりの分類がまとまれば、次は実際の文章の中で、文と文がどのようにつながっているかを、その分類に基いて確認してみる必要がある。その学習を通して「文の接続関係が理解できなければ、文章そのものの内容も充分には理解できない」ということに気付かせたい。文脈の展開に即して、文の接続関係をとらえる指導がどうしても重要になってくるわけだ。また、文と文とのつながりを、分類の時点においては、隣り合わせの二文の関係だけでとらえてきたが、実際の文章にあたってみると、文をへだてて接続する事実や、文と文集合の間にも接続関係が成り立っていることに気付くはずである。ただし、それらの点について、指導者が前もって教えるのではなく、あくまでも生徒自身が見つけるよう工夫を凝らす必要がある。

このように「文の接続関係」を理解することは、文章の構成を理解するための基本的な労習であることに基いて、指導を進めていきたい。

4. 指導計画 (3時間扱い)

〈第1時限〉……文の接続関係を、意味のつながりの上から、自分なりに分類してみる。

- 文・段落・文章のそれぞれについて、その定義を確認する。（文が段落や文章の基本的な単位であることを確認しておく）
- 例文（意味の上からつながりをもつ二文）をプリントしていくつか提示する。——分類する際の代表的な例を、指導者がそれぞれ一例づつ用意しておく。
- 例文について、それぞれの接続関係の相違をとらえ、その特色を自分なりに定義してみる。

〈第2時限〉……前時において、細かく分類した文の接続関係を、その共通点や相違点に基いて、さらにいくつかの大きな分類にまとめる。

- いくつかの大きな分類にまとめるよう、自分なりに考えてみる。（分類した根拠を明確にさせること）

- b. それぞれの考え方を、グループで発表しあって、各グループの意見をまとめる。
- c. 各グループの意見を発表しあい、クラス全体で話し合う。
- d. 質疑応答を参考にして、各自が分類をまとめてみる。

〈第3時限〉……実際の文章を通して、文の接続関係を理解する。

- a. 資料となる文章を与える。文の接続関係に注意して、各自黙読する。
- b. 指導者がその文章を朗読する。
- c. 前時までの分類に基いて、この文章を形成しているそれぞれの「文の接続関係」を考える。
- d. 発表と質疑応答
- e. 「文の接続関係」について学んだことを、自分なりにまとめてみる。

5. 教 材 (プリント資料)

〈第1時限、第2時限〉

文の接続関係を分類してみよう。

A

- ①……前文の内容を受けて、その自然のなりゆきを後文に述べる関係。
 - ・明日は晴れるそうです。運動会は行われるでしょう。
- ②……前文の内容に反する内容を後文に述べる関係。
 - ・雨が降っています。運動会は行われるでしょう。
- ③……前文の内容がきっかけとなって、後文の内容が述べられる関係。
 - ・柿を食った。すると法隆寺の鐘の音が聞こえた。
- ④……
 - ・雪が降ってきた。風も吹いてきた。
- ⑤……
 - ・肉が好きですか。魚が好きですか。
- ⑥……
 - ・兄はよく働く。弟は怠けてばかりいる。
- ⑦……
 - ・お腹がへりましたか。いいえ、まだ大丈夫です。

B

- ⑧……後文が前文の内容を言い換えている関係。
 - ・彼はぼんやり立ち尽くしていた。彼は放心状態だった。
- ⑨……
 - ・彼には子どもが二人いる。一人は小学校三年生の娘であり、もう一人は幼稚園に通う五才の男の子である。
- ⑩……
 - ・A君は刺身に誤ってソースをかけたり、ズボンの前後を間違っはいたりといった失敗をよくする。彼はあわて者である。
- ⑪……
 - ・北陸の冬は寒い。骨身にしみるほど寒い。

C

⑫……

・ここ数日、雪が降りつづいている。国語の試験日はいつですか。

D

⑬……

・父はタバコの本数を少しづつ減らし、酒の量も控えている。このごろ、体調が思わしくないからだ。

⑭……

・私は春を告げる花が好きです。水仙やコブシや梅などです。

〈考えてみよう〉

- a. ①②③⑧の定義を参考にして、残りの例文についても、その接続関係を適切な表現で定義してみよう。(わかりづらい場合には、例文③のように、後文の冒頭に接続詞を入れてみるとよい。)
- b. ①～⑭の分類を、接続関係の共通点や相違点に注意して、さらに大きくいくつかの分類にまとめてみた。A①～⑦、B⑧～⑪、C⑫、D⑬～⑭の4つに分類してみたが、これはどのような基準で分けたのだろうか。また、この分類は適切であろうか。それぞれ考えてみよう。

〈第3時限〉

次の文章を読んで、文の接続関係を調べてみよう。

- I ①一年じゅうでいちばん好きな月といえば、わたしが生まれた五月である。②着るものも軽くなり、明るい、輝かしい月だからである。③わたしの好きな花もたくさん咲く。④てっせん、ライラック、^{しげをば}石南花、^{ばな}牡丹、野草ではかれんなひとりしずか(⑤^{しげ}眉はき草)など。バラもいちばんきれいな時であろう。
- II ⑥しかし、さわやかな、いわゆる^{きつぽ}五月晴れが続くことはあまりない。⑦早い^{つゆ}梅雨を思わせるような^{きみだれ}五月雨が降り続くこともあるし、真夏のような強烈な太陽がかっと照って、汗だらけになるようなこともある。⑧その貴重なわずかな五月晴れのさわやかさに、なんともいわれぬよさがある。
- III ⑨次に好きなのは、三月初旬から彼岸のころまでの、いわゆる早春のころである。⑩ほとんどの花は、つぼみか、まだつぼみももたないころだが、春を迎える準備をせっせとしていて、内側で希望に燃えているような気配が感じられるのが好きだ。⑪地面から顔を出しているようなクロッカスの花の華やかな色に気づくころ、どこからともなく^{じんたけ}沈丁花のやわらかな香りが漂ってきて、日ざしもようやく春めいてくる。⑫厳しい寒さから暖かい春に移る喜びもあり、まだ薄ら寒さから抜けきらぬ不安が漂っているのが快い。
- IV ⑬わたしは、学生のころ、ある文士の原稿の清書をしたり、読みあげる下書きを写し取ったりするアルバイトをしていたが、早春を草春と書いてしまった。⑭彼は、早春と、その誤りを訂正したが、そのあとで、
「しかし、草春と書いてもいいな。」

と、ちょっと考えこむように言ったのを覚えている。

① ①の解説

③

⑤

⑭

6. 授業の記録

〈第1時限〉——生徒の意見——

- a. 後文の冒頭に接続詞を入れると、お互いの接続関係がわかりやすくなる。
- b. ただし、入れる接続詞によって、意味の前後関係が全く異なってくる場合もある。例えば⑥の場合、「そして」を入れると「付け加え」の関係になり、「それに対して」を入れると「比較」の意味でつながることになる。⑩の場合も、「なぜなら」を入れると「理由」の意味となり、「つまり」を入れると「要約」の意味となる。また⑫については、接続詞がない場合、まったく意味上のつながりがなくなるので、どうしても後文の冒頭には接続詞が必要となってくる。
- c. ⑧・⑩と⑬、⑨と⑭が分類上どう違うのか、よく理解できない。

◎ a、bの点に気付くことによって、生徒は接続詞の大切さに改めて気付いたようである。文のつながりを示す際、接続詞がかならずしも必要でない場合と、どうしても必要とする場合がある点に気付いたことは有意義であった。

◎ cについては、次時の授業と関連するので、改めて考え直すことにする。

◎ なお①～⑭の分類は、指導の便宜上、次のような言葉で簡潔にまとめておくことにする。

- { ①順接 ②逆接 ③きっかけ ④添加 ⑤選択 ⑥対比 ⑦応答 ⑧言い換え
- { ⑨詳述 ⑩要約 ⑪反復 ⑫転換 ⑬解説 ⑭例示

〈第2時限〉——グループの意見——

(1) どのような基準で分類されているのか？

- A——二つの文はそれぞれ意味の上で独立している。そして、後文は前文の内容を受けて、それから自然に導き出される内容である。
- B——同じ内容のくり返しである。
- C——内容が転換している。前文と後文は内容的に関連性がない。
- D——後文は前文の内容を補足している。後文は前文に対して、従属的な働きをしている。

(2) この分類は適切だろうか？

- a. Aの中でも、①～③と④～⑦はつながり方の性格が違うのではないだろうか。①～③は前文と後文が「原因と結果」といった関係で結びついている。それに対して④～⑦は、二つの文が対等の関係で結びついている。だから①～③、④～⑦は二つに分類すべきである。
- b. BはDと同じように、後文が前文を補っているつながり方とみなしたほうが適切なので

はあるまいか。後文は前文の内容の説明になっているからである。細かい意味の上からは詳述、要約、言い換え、反復という分類は可能であるが、広い意味では同じような性質をもっており、BはDの分類に吸収して考えた方がすっきりとわかりやすい。また⑪の二文は純粹なくり返しであるが、くり返しは要するに前文の内容を強調する（補う）ことになるから、やはり補足しているとみたほうが適切である。

(3) まとめ

グループから(2)のような意見が出され、それについて質疑応答した結果、aやbの分類のほうが適切であるとして、A. ①～③…原因と結果で接続する関係 B. ④～⑦…対等な関係 C. ⑫…転換 D. ⑧～⑪、⑬～⑭…補足の関係といった分類に手直しをした。

〈第3時限〉

(1) 生徒の意見

- a. 前文との接続関係については、ほとんどの生徒が理解していた。ただし⑦と⑧のつながりに関しては、「順接」と「逆接」といった正反対の見方に意見が分かれた。その根拠としては、⑧の文の冒頭に、順接を示す「だから」をつけても、逆接を示す「しかし」をつけても、文はつながるという意見が両方から出された。話し合いは平行線をたどり、そのうちに「順接」と「逆接」の両方のつながり方をしているという意見も出てきた。
- b. ⑥は⑤に対して、「逆接」の関係でつながっているという、ほとんどの生徒の意見に対して、ある生徒から「⑥はⅠ段落全体の内容に対して逆接の関係でつながっているとみたほうが適切ではないか」という意見が述べられた。⑬についても同様に、⑫に対して転換のつながり方をしているのではなく、「Ⅲ段落全体に対して転換の働きをしている」という意見が述べられた。
- c. ⑨は⑧の文の転換であるよりは、「ずっと前の①の文に対して添加の働きをしている」という意見が述べられた。

(2) 教師の指導

aについては、ここでは接続詞にこだわらず、この文章の内容に即して、意味の前後関係から考え直すように指示を与えた。その結果、「⑧の文は五月のすばらしさを改めて強調している文であり、それは⑥、⑦のような内容があるからこそ、なおさらに⑧の内容が強調されるのだから、やはり⑧は⑦に対して順接の関係でつながっている」という意見に落ちついた。それも、強調の意味を含む順接（だからこそ）と考えるとわかりやすいという意見でまとまった。

bについては、⑥の冒頭の「しかし」という接続詞が意味するのは、Ⅰ段落全体で述べられている「五月のすばらしさ」に対してであるから、Ⅰに対して逆接とみる意見にほとんどの生徒が同意した。しかし、⑥は前文の⑤に対しても、部分的ではあるが逆接の働きをしていることを指導者から付け加えておいた。また⑬の場合も、文章全体として考える時は、Ⅲ段落に対して転換の働きをしているのだが、文のつながりの上からみれば、⑫の文を転換しているとみることもできる。つまり、文の接続関係を考えるには、前後の二文のつながりだけではなく、文と文集合の間にも接続関係が成立していることを、ここでは指導した。

cについては、細かい意味で考えると、確かに⑨は①に対して添加の接続関係となっている。だが、①に対して添加の働きをしているとともに、⑧に対しては転換の働きもしている。つまり、前文とだけではなく、へだたった文との間にも接続関係が成り立っていることを、生徒に理解させた。そして、他にも同じような例がないかを各自に考えさせた。その結果、③は②に対して添加であるとともに、①に対しては解説の働きをしており、⑤は④の添加であるとともに、③に対しては例示でもあるなど、生徒はすぐに理解してくれたようである。

(3) まとめ

生徒の意見として出された a、b、c の疑問点を中心に、実際の文章の中で「文の接続関係」がどのようなになっているかを考えてみた。そして、この学習を通して理解したことを確認するため、自分なりに「文の接続関係の特色」をまとめさせてみた。指導者があらかじめ提示するのではなく、生徒自身の作業や疑問点に基いて、そこから自分なりに「文の接続関係の特色」をつかんでほしかったからである。

7. 反 省

ものごとを整理して分類するというのはむづかしい学習である。細かくもできるし大きくとらえることもできる。むしろ、分類した結果は二の次の問題で、その分類の過程において「どれだけよく考えたか」が重要なのである。しかし「考える学習」とはいても、ただ「考えなさい」といっただけでは中学生には無理な注文である。「考える学習」が成立するためには、「考える」ための資料やヒントがどうしても必要になってくる。どのような資料を与えるのか、どんなタイミングでヒントを与えるのかといった指導を教師は十分に配慮しなければならない。「文の接続関係を考える」学習においては、指導者が考えるための資料や手順を用意しすぎたきらいがあった。生徒はその手引きに従って、考えを進めてきたに過ぎない。今後、「考える学習」を通して、少しずつでも「考える楽しみ」や「考える習慣」を生徒が身につけてくれたら幸いである。